

CRENÇAS SOBRE VARIÁVEIS AFETIVAS E APRENDIZAGEM DE INGLÊS (LE)

Rossini Fonseca SILVEIRA (Mestre/UNB)

Resumo: Este estudo é um recorte da dissertação de mestrado do próprio autor que tem como tema: “Crenças docentes: motivação e autonomia na aprendizagem de inglês como LE”. Neste artigo, enfatiza-se as crenças de duas professoras de uma escola pública de ensino médio e o desenvolvimento de práticas de ensino que motivem o aprendizado de seus alunos em língua inglesa. Dessa forma, este trabalho tem como objetivo refletir sobre como a relação entre crenças e motivação, enquanto aspectos cognitivos e afetivos inerentes ao ato de aprender e ensinar línguas estrangeiras, está representada na percepção e nos papéis desempenhados pelas professoras participantes em contextos reais de ensino e aprendizagem de inglês. Para tanto, o referencial teórico foi baseado no estudo de crenças (BARCELOS, 2004) e sua relação com o construto motivação (BANDURA, 1996; DÖRNYEI, 2001, 2005, 2007; LIMA, 2005; MANTLE; BRONMLEY, 1995; PINTRICH; SCHUNK, 1996; RICHARDS; LOCKHART, 1995, entre outros). Em conclusão, esta pesquisa revela que as participantes acreditam que um professor motivado, que respeita os estilos de aprendizagem de seus alunos, cria um ambiente favorável à aprendizagem de inglês.

Palavras-chave: crenças de professores; motivação; ensino de línguas estrangeiras

Introdução

Uma das razões para a elaboração desta pesquisa advém da necessidade de compreender melhor como os processos didáticos relacionados ao ensino de línguas estrangeiras, desenvolvidos por professores, podem contribuir para o sucesso do aluno na aprendizagem de língua inglesa. Mais especificamente, este estudo investiga como fatores condicionados às ações desempenhadas pelas professoras, participantes desta pesquisa, podem colaborar para que os alunos de duas turmas de primeira série do ensino médio sintam-se motivados a instituir e manter compromissos e intenções de estudo relacionados ao aprendizado de inglês.

Assim, este trabalho, caracterizado como um estudo de caso sobre as crenças de duas professoras de inglês, discute como o desenvolvimento do desejo do aluno por aprender pode ser motivado pelas atitudes didáticas dessas professoras, considerando, contudo, a forte influência de fatores internos e externos, sobretudo em ambientes públicos de ensino. Isso, para Leffa (2003), implica a observação de restrições práticas relacionadas a três aspectos: aluno – interesse e diversidade de estilos de aprendizagem; professores – empenho e

distribuição de poderes; conjuntura educacional – flexibilidade de currículo, disponibilidade de recursos e respeito à identidade e à diversidade cultural dentro e fora dos ambientes escolares.

Dessa forma, este estudo de caso entende que pensar a pesquisa no âmbito da rede pública de ensino é, antes de tudo, considerar que a escola está inserida dentro de um contexto socialmente construído o que sugere um olhar cuidadoso (pesquisa qualitativa) sobre a diversidade de aspectos que fundamenta as atitudes dos professores em direção à manutenção de uma atmosfera propícia à aprendizagem de língua inglesa. E por isso, investiga crenças como um dos elementos importantes para a compreensão do que acontece na sala de aula de LE, possibilitando o conhecimento das concepções que as professoras participantes trazem sobre si e na forma como desenvolvem suas aulas, contribuindo, portanto, para a ampliação dos estudos em Linguística Aplicada.

Este estudo se organiza em cinco seções: a primeira refere-se a parte introdutória da pesquisa; a segunda, expõe a síntese do referencial teórico que dá suporte a este estudo; na terceira é apresentado o contexto de pesquisa; na quarta é realizada a exposição e a análise dos dados coletados e na quinta, última seção, são realizadas algumas considerações sobre a realização desta pesquisa.

Relação entre crenças e motivação

Conforme Barcelos (2004), O interesse pela investigação de crenças, na LA, tem início a partir da década de 70, embora sob diferentes denominações. Hosenfield (1978), por exemplo, usava o termo “miniteorias de aprendizagem de línguas dos alunos” com o qual objetivava investigar a relação entre a visão do aluno sobre a natureza e aprendizagem de língua estrangeira e sua experiência de educação, de forma a compreender como os fatores suscitados nesta relação incidiam sobre as reações pedagógicas dos discentes. Ressalta-se que mesmo sob essa insígnia, o autor já percebia a relação entre o conhecimento empírico do aprendiz e seu próprio processo de aprendizagem, posteriormente definido como crenças, entre outras denominações, por outros autores.

Na literatura é possível encontrar diversos estudos relacionando crenças e motivação com o processo de aprendizagem de línguas, tais como: Bandura (1996), Lima (2005), Mantle e Brommley (1995), Richards e Lockhart (1995) entre outros, pois a compreensão das crenças assim como do papel de outros aspectos cognitivos e afetivos como a motivação, nesse contexto, tem recebido grande destaque nas pesquisas feitas no âmbito da LA, como pode ser observado no quadro a seguir:

QUADRO 1 – RELAÇÃO ENTRE CRENÇAS E MOTIVAÇÃO¹

Autores	Como acontece a relação entre crenças e motivação no ensino de línguas.
Viana (1990)	O aluno tem que reconhecer a importância daquilo que vai aprender o que dependerá de seus objetivos e das concepções e ideias que ele já tem sobre a importância daquele conhecimento. A motivação do aluno para a interação com a atividade proposta, vai depender da construção de significados, a partir das relações entre o aluno e conteúdo, forma e abordagem proposta pela atividade.
Richards e Lockhart (1995)	As crenças também podem influenciar a motivação ou desmotivação do aluno em relação ao contexto escolar ou ao ensino da língua. O sistema de crenças dos aprendizes pode influenciar a motivação para aprender, suas expectativas em relação à matéria e as suas percepções sobre o que é fácil ou difícil na língua, bem como suas preferências por determinado tipo de estratégia de aprendizagem devem ser consideradas pelo processo.
Mantle e Bromley (1995); Lima (2005)	A motivação está associada às crenças tanto dos professores quanto dos alunos, e exercem influência sobre os hábitos de estudo, pois se as atividades propostas para o ensino de LE não tiverem relação com as crenças dos alunos, o potencial para a frustração aumenta e a motivação para a aprendizagem diminui.
Kern (1995)	Crenças positivas e de apoio ajudam a superar problemas e, portanto, mantém a motivação,

¹ Neste quadro estão dispostas afirmações tanto sobre crenças e motivação relacionadas aos alunos quanto aos professores, pois apesar desta pesquisa se dedicar somente as crenças dos professores, considera-se que as afirmações dos autores citados sugerem um intercâmbio de influências entre a perspectiva do aluno e a ação dos professores em contextos de ensino de línguas.

	enquanto que crenças negativas e irrealistas podem levar à diminuição da motivação, a frustração e a ansiedade.
Bandura (1996)	As crenças e atitudes dos professores agem como um pensamento antecipatório, de modo a determinar, nos aprendizes, as expectativas, os julgamentos de valor e atitudes que conduzirão à motivação ou desmotivação, principalmente em aprendizes iniciantes.
Kuntz (1996)	Crenças pré-concebidas podem influenciar ou mesmo determinar uma atitude ou motivação do aprendiz, tornando-se pré-condição para o seu sucesso ou fracasso no processo de aprendizagem.
Pintrich e Schunk (1996)	A motivação atua sobre o processo de aprendizagem de línguas, podendo influenciar sobre o que, quando e o como se aprende, sustentando a relação entre aprendizagem e desempenho.
Riley (1997)	As crenças sobre aprendizagem de línguas podem influenciar diretamente a motivação, as atitudes e os tipos de estratégias de estudo utilizadas pelos alunos.

Fonte: quadro elaborado pelo autor desta pesquisa

A leitura que se tem dos conceitos acima dispostos, denota uma relação direta entre crenças e atitudes dos professores sobre a motivação do aprendiz em processo de aprendizagem de LE.

Para Dörnyei (2007) a relação entre crenças e motivação é concebida da seguinte forma: quando o resultado de uma ação, movido por um arranjo de crença, é positivo, o indivíduo passa a atribuir valor a esta crença que, por consequência, aumenta a motivação, ou seja, para que um indivíduo se sinta motivado a realizar uma atividade ele tem que perceber que essa ação resultará em algum tipo de benefício, e isso implica tanto no impulso inicial, quanto na manutenção do interesse.

Crenças e motivação são, portanto, aspectos que interagem entre si e influenciam a ação e o comportamento dos indivíduos, atuando sobre a construção e manutenção de ambientes positivos à aprendizagem de LE. Desse modo, os autores referenciados no quadro 5 sugerem que o professor estabeleça uma relação direta entre as atividades propostas em sala

de aula e as crenças dos alunos, medida que visa à realização das metas de aprendizagem, aumentando o grau satisfação e consequentemente, a intensidade da motivação, fator relacionado ao sucesso da aprendizagem de LE.

Metodologia e contexto de pesquisa

É característica da perspectiva qualitativa ir além da identificação de eventos, ela sugere a busca de significados, oferecendo por meio de interpretações, explicações e formas de verificar seus efeitos em sala de aula, buscando, por meio das reflexões do pesquisador, reconhecer e analisar as diferentes perspectivas encontradas no contexto da pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento.

Dessa forma, optou-se pelo desenvolvimento de uma pesquisa primeiramente exploratória, procurando investigar para fornecer informações que ajudem a estabelecer as bases que levarão a estudos futuros ou explicar fenômenos relacionados à influência da motivação sobre a aprendizagem de inglês com LE.

Para este estudo, foram selecionadas duas professoras que lecionavam a disciplina de Língua Inglesa em duas diferentes turmas de primeira série do ensino médio, sendo uma no turno matutino e outra do vespertino, ambas de uma mesma escola da rede estadual, do município de Luís Eduardo Magalhães, Bahia, que foram observadas durante quatro semanas consecutivas da segunda unidade letiva do ano de 2014. É importante ressaltar que cada turma de primeira série tinha, em média, 40 alunos.

Neste estudo, adotou-se como procedimentos éticos o termo de consentimento livre e esclarecimento, que foi preenchido pelas participantes que receberam uma cópia, antes mesmo do início da pesquisa, como pré-condição à participação, também se adotou a escolha, pelas participantes, de pseudônimos, visando preservar suas identidades tanto civis quanto profissionais, oferecendo confidencialidade à redação desta pesquisa.

Para a coleta de dados, em conformidade com as abordagens sugeridas para o estudo de crenças, esta pesquisa se utiliza de questionários com itens abertos (QIA), observação de aulas (AO), diário de notas (DN) e entrevista semiestruturada (ES), todos realizados em

ambiente natural como observam as especificações de coleta para um estudo de caso e aplicados nesta ordem, respectivamente.

Apresentação e análise dos dados coletados

Nesta seção são apresentados os dados coletados e os resultados obtidos nesta pesquisa, sendo que, para o seu desenvolvimento, as crenças das duas professoras participantes são identificadas, discutidas e organizadas as crenças das duas professoras participantes, de forma individual, enfatizando a forma como essas lidam com o fator motivação em sua prática de ensino de LE.

Sobre o aspecto da motivação para o ensino de inglês, a participante Letícia enfatiza a necessidade de se criar um laço afetivo com o ofício de ensinar inglês, um fator intensificador da motivação apontado por Dörnyei (2005), mas, na contramão desse processo, a participante aponta a dificuldade de vencer obstáculos vinculados à escassez de recursos didáticos e a dificuldade em fazer uso de ferramentas capazes de criar uma atmosfera positiva à aprendizagem. O que pode ser observado no trecho abaixo:

[18] Escolhi esta opção [profissão] porque amo o que faço, me considero muito motivada quanto a ensinar inglês, mas esbarramos em material inadequado ou a falta de material. Principalmente quanto a trabalhar as habilidades de *listening* e *speaking*. (QIA, questão 16, Letícia)

No contexto da motivação, é importante ressaltar que em diversos registros do diário de pesquisa, observa-se a dificuldade da participante em motivar a turma por ela escolhida para esta pesquisa, sobre a qual comenta com o pesquisador se tratar de uma turma com muitos alunos repetentes, o que, muitas vezes, tem repercutido sobre as ações da participante em interação com o ambiente de aprendizagem. Um exemplo dessa afirmação é representado por uma perspectiva negativa da participante em relação aos alunos dessa turma, tendo como exemplo a seguinte situação:

Na observação da 4ª. aula da participante Letícia, uma aluna pergunta se a professora já havia corrigido as provas e se as notas teriam sido boas. A professora responde:

[19] Não tanto quanto eu esperava. (Observação de aula, doravante OA, em 13/05/14, Letícia)

Outro aluno pergunta se alguma das notas se aproximou da máxima para esta atividade (5,0) e ela respondeu:

[20] Não nesta turma. (OA, em 13/05/14, Letícia)

Ainda com relação à observação das aulas e ao registro do diário de pesquisa, percebe-se, em muitas aulas, falas e atitudes que demonstram certa decepção da professora Letícia sobre o rendimento dos alunos, tal atitude talvez tenha sido uma forma da participante motivar a melhoria de hábitos de estudo dos alunos, contudo Bandura (1986) afirma que se deve ter cautela no uso de estratégias de motivação, pois, as crenças e atitudes dos professores podem agir, de forma determinante, sobre as expectativas dos aprendizes, conduzindo tanto à motivação quanto para a desmotivação.

Registrou-se também no diário do pesquisador uma preocupação constante, da participante Letícia, em motivar a aprendizagem de inglês para fins de desempenho (nota bimestral), pois a cada assunto abordado em aula, a professora enfatizava a possibilidade de constituir questões de provas.

Já em relação a participante Louíze, a motivação para ensinar advém da prática desafiadora de gerar estratégias de ensino que estimulem os alunos a acreditar na possibilidade de aprender inglês na escola pública, essa afirmação sugere uma relação com a abordagem cognitiva da motivação, na qual é considerada a influência do estímulo e a exploração de novos conhecimentos, por parte do professor para o aprimoramento das concepções dos alunos sobre o processo de aprendizagem de LE, o que pode ser exemplificado pelo excerto no qual a participante atesta que está:

[21] [...] motivada. Justamente por perceber a dificuldade dos alunos e a descrença do ensino público da língua inglesa, procuro formas de fazê-los [os alunos] mudar essa ideia. (QIA, questão 16, Louíze)

Os registros no diário do pesquisador sobre a atuação da participante Louíze, atestam uma relação de confiança entre professora e alunos, baseada principalmente na gestão de conflitos e em atitudes positivas e de apoio às dificuldades apresentadas pelos alunos, ajudando a manter a motivação durante a realização das atividades, fator citado por Kern (1995) como eficaz no controle da frustração e da ansiedade.

Contudo, os excertos das duas participantes sobre sua motivação de sua escolha por tornarem professoras de inglês, demonstram grande preocupação com tomada de decisões voltadas às necessidades demandadas pelo trabalho com LE na escola pública, sendo que ambas consideraram que a motivação delas repercute sobre a motivação do aluno, conforme exemplificado no excerto abaixo:

[22] se eu não estou... ah... motivada o suficiente pra tá trabalhando com eles... tentando puxa-los... ah... pra aprender aquela língua, obviamente eles não vão tá com tanto interesse assim. (ES, 22/07/14, Letícia)

A participante Letícia também acredita que a sua motivação para o trabalho sofre a ação do *feedback* manifestado pelas atitudes dos alunos em aprendizagem. Essa motivação é denominada por Dörnyei (2005) como motivação retrospectiva que atua no julgamento e validação de processos executados, orientando em direção a novas metas. Essa crença pode ser verificada na seguinte transcrição:

[23] Trabalhando com turmas diferentes, né, um primeiro ano que tem mais vontade de aprender aquela língua, às vezes tem até um pouquinho mais de bagagem, de vocabulário, participa, pergunta e o professor junto com eles ali, motivado também e querendo e gostando daquela... daquela posição da turma acho que eles conseguem aprender um pouco mais, aí o professor vai pra uma outra turma onde a turma... o professor tenta, vendo aquele mesmo estímulo, né, e se depara com uma turma apática, que não participa, que... ah... não tá a fim na verdade de estar ali, e nem está... não entende o porquê que tá querendo aprender aquilo... num... o próprio professor acaba se desmotivando e infelizmente se o professor se desmotiva e o aluno tava desmotivado, acho que o processo de aprendizagem não funciona. (ES, 22/07/14, Letícia)

A leitura do final do excerto acima também referência a caracterização da motivação como um processo mental dinâmico, como defendem os autores Pintrich e Schunk (1996) e

Bandura (1986), que não só atua como estímulo inicial, mas que se sustentam em sua relação com o foco cognitivo, pois é por meio da motivação que as metas sobre o ensino de LE são açuladas e mantidas.

O comportamento motivacional do professor também é referendado pela participante Louíze como impactante sobre a motivação do aprendiz de LE, considerando que os fatores que caracterizam a motivação formam um conjunto de estímulos externos diretos ou indiretos, provenientes de outrem, que são percebidos e acumulados pelos aprendizes durante o processo de aprendizagem de LE, como pode ser observado no excerto abaixo:

[24] Eu acho que quando um professor chega na sala alegre, motivado, quando gosta de passar a matéria, não apenas como matéria, mas também assim, passar no sentido deles realmente aprenderem, com certeza os alunos têm mais motivação[...]. Então quando eu chego mais motivada, faço algum tipo de dinâmica, algo que eles possam se mover, que eles possam realmente junto... junto aprenderem, acho que eles têm... são mais motivados dessa maneira. (ES, 30/07/14, Louíze)

Da mesma maneira, o excerto evoca o efeito que atitudes do professor que demonstram motivação podem provocar uma ativação cognitiva no aprendiz, de modo que esse último passe a realizar um esforço intelectual contínuo para alcançar as metas estabelecidas para o desenvolvimento de uma tarefa ou processo de aprendizagem de LE, o que é exemplificado pelo seguinte trecho:

[25] quando eu chego um pouquinho mais desanimada, acho que a sala fica bastante bagunçada, eles ficam muito desanimados até para poderem aprender. (ES, 30/07/14, Louíze)

Quanto às percepções sobre o estado de motivação do aprendiz de inglês como LE, apontadas por Letícia, na seção anterior, como ponto de reflexão sobre a atitude motivacional do professor, a participante acredita que são de fácil identificação e estão representadas no empenho dos alunos durante o processo de interação com as atividades realizadas em sala de aula, relacionando o estado motivacional do aluno a uma postura de busca constante de elementos que lhes auxiliem na construção de estratégias de aprendizagem e significados orientados pela relação entre os alunos e o conteúdo, tendo como força propulsora a

abordagem desenvolvida pelo professor (VIANA, 1990). Dessa forma a participante afirma que os alunos estão motivados quando:

[26] Participam efetivamente das aulas apresentando exemplos, tirando dúvidas, pedindo sugestões do que e como estudar para ampliar seu vocabulário. E principalmente quando se mostram curiosos. (QIA, questão 18, Letícia)

Do contrário, Letícia acredita que os alunos não estão motivados quando

[27] Ficam calados demais, aparentemente só o corpo está presente e a mente em outro lugar. Procuram conversar com o colega sobre qualquer coisa, menos sobre o que está sendo trabalhado em sala. (QIA, questão 18, Letícia)

E acrescenta:

[28] Porque quando estamos motivados a aprender algo, nós queremos sugar o máximo possível de conhecimento daquele que nos transmite as informações, no caso da sala de aula, o professor. (QIA, questão 19, Letícia)

Quando questionada sobre estratégias que utiliza para manter a motivação de seus alunos, Letícia afirma tenta aproximar o ensino de inglês do cotidiano dos alunos, usando o conhecimento prévio que os alunos já têm, construindo exemplos com nomes comerciais e termos usados em propagandas (ação verificada em várias aulas assistidas), jogos virtuais, músicas em inglês que eles gostam (ação desenvolvida na aula de 14/05/14), seriados que assistem e filmes favoritos.

Logo na observação da aula 1 (29/04/14) da professora Letícia, registra-se no áudio o estímulo, quase apelo, da professora para que os alunos participem da aula e tirem suas dúvidas, exemplificado pelo seguinte excerto:

[29] [...] novamente, PELO AMOR DE DEUS: tá com dúvida, pergunta. A sala totalmente em silêncio pra mim não é... não quer dizer que vocês estão aprendendo tudo! (OA, 20/04/14, Letícia)

Para a outra participante desta pesquisa, Louíze, o estado de motivação dos alunos também está ligado ao processo de participação nas aulas. A participante aponta que atividades diversificadas que envolvam movimento, assim como o desenvolvimento de ações práticas sobre o uso do inglês, repercutem de forma positiva sobre a motivação dos alunos. Dessa forma, Louíze acredita que os alunos estão motivados quando:

[30] Fazemos apresentações diferentes como a dança e música; há dinâmicas; trabalho a pronúncia de palavras e frases utilizadas em sala de aula. (QIA, questão 18, Louíze)

A transcrição do trecho acima faz relação com uma atividade desenvolvida nas aulas 1 e 2 (29/04/14), da professora Louíze, em que os alunos estavam apresentando uma atividade em que eles escolheriam de forma livre o tema, gênero e forma de apresentação (individual ou em grupos, livre uso de recursos), a única exigência era que tinha que ser em inglês, pois a ideia era perceber o desempenho da oralidade dos alunos. Os alunos pareceram estabelecer uma boa conexão com a atividade e as atitudes da professora que os deixou muito a vontade quanto à construção de estratégias para o desenvolvimento dessa atividade.

Em síntese, os trechos descritos acima sugerem que a motivação dos alunos para a aprendizagem de inglês como LE, principalmente para alunos do ensino médio que já tiveram outras experiências com o ensino de inglês, vai além do impulso inicial, exigindo um processo de manutenção que tem forte ligação com o recebimento de estímulos externos provenientes da ação dos professores, seja pela construção de um ambiente de aprendizagem democrático e acolhedor, seja pelo desenvolvimento de abordagens, estratégias ou atividades diversificadas, e também fatores internos vinculados ao prazer pessoal ocasionado pelo sucesso em desenvolver uma tarefa, ativando um processo de reflexão sobre o seu próprio aprendizado, o que, por sua vez, pode ajudar a superar problemas e funcionar como componente positivo para o desenvolvimento de atitudes em prol da aprendizagem (DÖRNYEI, 2001), tais como, a autonomia objeto de discussão da seção subsequente.

Algumas considerações

Este estudo revela intenções das participantes de contemplar as expectativas dos alunos, ações representadas pelo desenvolvimento de atividades que oportunizaram a participação ativa e que estimularam o processo de reflexão dos alunos sobre a construção de estratégias de aprendizagem, em língua inglesa, exemplificadas na forma como as participantes orientaram a condução das aulas, tais como: atividades em grupos, busca de alternativas pedagógicas que não estivessem presas ao uso de um só recurso (livro didático), mas que contemplassem estilos diferentes de aprendizagem – desenvolvimento de atividades artístico-culturais, medidas que ajudam a fortalecer a autoconfiança dos alunos em relação aos objetivos propostos pelo processo de aprendizagem (DÖRNYEI, 2001), sustentando a relação entre aprendizagem e desempenho (PINTRICH; SCHUNK, 1996).

Ainda nesse sentido, registra-se a preocupação das participantes em manter um comportamento motivador durante as aulas, mesmo quando acreditavam não receberem um *feedback* positivo das turmas, processo descrito por Dörnyei (2001) como motivação retrospectiva. Nesse campo, ressalta-se a preocupação das participantes relacionadas às implicações motivacionais sobre as percepções que os alunos têm do que é fácil e difícil na aprendizagem de língua inglesa (RICHARDS; LOCKHART, 1994).

As participantes também demonstraram acreditar que a ativação cognitiva dos alunos está relacionada ao compromisso com sua aprendizagem, exemplificada pelo empenho para a realização de tarefas, pela realização de estudos individuais de revisão (atividade para casa) e na construção de sentido sobre o que está aprendendo, ações que, quando bem-sucedidas, provocam satisfação do aprendiz e os conduzem a novos desafios. Contudo, as participantes acreditam que a manutenção desse estímulo depende muito de como o professor pensa, organiza e conduz as aulas de inglês.

Dessa forma, as crenças reveladas pelas participantes sobre como suas ações pedagógicas podem oferecer suporte ao estado de motivação positiva dos seus alunos condizem com a segunda fase do dinâmico processo de desenvolvimento da motivação que, nessa etapa, é influenciado pelo valor atribuído ao processo de aprendizagem (DÖRNYEI,

2001) e pela ação de estímulos externos diretos ou indiretos que são processados e acumulados pelos aprendizes.

Nesse mesmo caminho, as crenças das participantes coadunam com os estudos de Dörnyei (2007), afirmando que crenças dos professores e seu entusiasmo diante da aprendizagem do aluno atuam sobre as expectativas dos aprendizes, quando os ajudam a expandir seu repertório de estratégias e possibilitam escolhas por caminhos diversificados de aprendizagem, o que incide, também, sobre o desenvolvimento da autonomia do aprendiz (DÖRNYEI, 2007).

Referências

BANDURA, A. *Social Foundations of Thought & Action – A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. *Revista Linguagem e Ensino*, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

DÖRNYEI, Z. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press, 2001.

DÖRNYEI, Z. *The psychology of the language learner: Individual learners differences in second language acquisition*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

DÖRNYEI, Z. *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: OUP, 2007.

HOSENFELD, C. Learning about learning: Discovering our students' strategies. *Foreign Language Annals*, v. 9, p. 117-129, 1978.

KERN, R.G. Students' and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, n. 28, p. 71-92, 1995.

KUNTZ, P. S. *Students of "easy" languages: Their beliefs about language learning*. (ERIC Document Reproduction Service, No. ED397658). 1996.

LEFFA, V. J. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. In: NICOLAIDES C. et. alii. (Orgs.). *O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras*. Pelotas: UFPEL, 2003. p. 33-49.

LIMA, S. S. *Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2005.

MANTLE-BROMLEY, C. Positive attitudes and realistic beliefs: Links to proficiency. *Modern Language Journal*, p. 372-386, 1995.

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. *Reflective Teaching in Second Language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

RILEY, R. The guru and the conjurer: aspects of counselling for selfaccess. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (Orgs.). *Autonomy and independence in language learning*. New York: Longman, 1997. p. 114- 131.

PINTRICH, P.; SCHUNK, D. *Motivation in Education: Theory, Research & Applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1996.

VIANA, N. *Variabilidade da motivação no processo de aprender língua estrangeira na sala de aula*. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP, 1990.